

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

61 | 2009

Former à accueillir les élèves en situation de handicap

L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience

The usefulness of the mentoring system for young teachers: the evidence of a 20 years' experience

La utilidad del tutorado para jóvenes docentes: la prueba por 20 años de experiencia

Die Nützlichkeit des Tutorats für junge Lehrer: der Beweis durch eine zwanzigjährige Erfahrung

Sébastien Chaliès, Solange Cartaut, Guillaume Escalie et Marc Durand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/534>

DOI : 10.4000/rechercheformation.534

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 85-129

ISBN : 978-2-7342-1164-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sébastien Chaliès, Solange Cartaut, Guillaume Escalie et Marc Durand, « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/534> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.534

NOTE DE SYNTHÈSE

de Sébastien CHALIÈS*, Solange CARTAUT**,
Guillaume ESCALIÉ*, Marc DURAND***

L'UTILITÉ DU TUTORAT POUR DE JEUNES ENSEIGNANTS : LA PREUVE PAR 20 ANS D'EXPÉRIENCE

Résumé *Justifié par le dynamisme des politiques de formation des enseignants et par la multiplicité des publications sur ce sujet, cet article actualise la précédente revue de littérature publiée dans cette revue (Chaliès & Durand, 2000). La première partie revient sur le caractère « discuté » de l'utilité du tutorat et l'envisage à partir des résultats des recherches récentes. La deuxième partie présente les formations innovantes conçues pour asseoir l'utilité de la situation de tutorat. La troisième partie montre enfin la nécessité de concevoir cette situation de formation comme insérée dans la problématique de l'alternance. En conclusion, cet article relève que la formation des tuteurs reste une priorité.*

85

Mots clés : formation des enseignants, tutorat, alternance, enseignement.

Cet article a pour objectif d'actualiser la recension publiée en 2000 dans cette même revue, sous le titre « *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants* » (Chaliès & Durand, 2000). Ce travail se justifie en raison, d'une part, de l'évolution des politiques de formation des enseignants dans les pays occidentaux, et d'autre part, de la dynamique de production et de la créativité des recherches sur ce sujet.

Au plan politique, tous les pays occidentaux se sont engagés dans des réformes importantes portant à la fois sur leurs systèmes scolaires et la formation des enseignants. Bien que présentant des spécificités locales, des mouvements communs se

* - Sébastien Chaliès, Guillaume Escalié, IUFM de Toulouse, ERTe DATIEF (IUFM de Nice).

** - Solange Cartaut, IUFM de Nice, ERTe DATIEF (IUFM de Nice).

*** - Marc Durand, université de Genève, faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, équipe CRAFT.

dessinent qui concernent notamment la façon d'assurer en formation initiale, une alternance efficace entre la formation en institut et/ou université et celle sur le terrain, pendant ou accompagnant les pratiques d'enseignement. Ces politiques se développent à partir des constats que le travail des enseignants devient de plus en plus complexe, est exercé dans des conditions de plus en plus difficiles, et fait l'objet d'attentes de plus en plus exigeantes de la part des citoyens. L'Union Européenne pour ne citer qu'un exemple, propose de rendre convergentes ces politiques et formule des recommandations aux états (Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européens, 2007), basées sur le constat que la qualité de la formation des enseignants est le déterminant intrascolaire le plus nettement relié aux résultats des élèves. Parmi ces recommandations, figure celle de faire bénéficier les enseignants « tout au long de leur carrière d'un parrainage et de conseils de la part d'enseignants experts et d'autres professionnels capables d'assurer cette tâche » (p. 14). Ces recommandations trouvent des concrétisations variées dans les politiques locales qui s'efforcent d'articuler les composantes universitaire et pratique de la formation (Étienne *et al.*, 2009 ; Perrenoud *et al.*, 2008). Et l'un des points nodaux de cette articulation consiste évidemment en un tutorat efficace.

Parallèlement à ce dynamisme institutionnel, la multiplicité des travaux scientifiques rend utile une synthèse actualisée des recherches qui se caractérisent aujourd'hui par : a). une augmentation notable du nombre des publications sur le tutorat en général, en formation des enseignants en particulier ; b). le développement de modèles plus « collaboratifs » aux dépens des modèles « traditionnels » (Mullen, 2000) ; c). une tendance à réaliser des recherches et à développer des problématiques telles par exemple les « communautés d'apprentissage professionnel » (*professional learning communities*) (Vescio, Ross & Adams, 2008) ou les « communautés de pratiques » (*communities of practice*) (Sim, 2006 ; Wenger, 1998) qui renouvellent les rapports entre chercheurs et praticiens et participent indirectement à la rénovation des situations de formation.

Afin de rendre possible l'articulation de ce texte avec notre précédent écrit, nous avons fait le choix de conserver les principes adoptés pour réaliser cette recension de la littérature scientifique nationale et internationale et construire en suivant une synthèse accessible. Sans nous y attarder, rappelons toutefois que nous avons fait le choix d'utiliser un vocabulaire unifié pour rendre les choses plus accessibles en première approche. Ainsi, nous entendrons par tutorat l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques ou tuteurs) et/ou d'université (superviseurs universitaires) et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers. Cette notion recouvre l'activité dénommée en langue anglaise « *mentoring* », « *conference* »,

« conversation », « supervision », « tutoring », et en français « conseil pédagogique », « tutorat » ou « supervision ». D'un point de vue méthodologique, nous avons réitéré la démarche de recherche et de synthèse adoptée pour réaliser notre précédente revue de littérature : nous avons ainsi interrogé les banques de données à l'aide des mêmes mots clés (*mentoring, supervision, teacher education, tutorat, formation de terrain, etc.*), et remonté la littérature à partir des références proposées dans les articles et ouvrages les plus récents. Pour réaliser cette synthèse, les recherches publiées depuis la précédente revue ont été privilégiées. Lorsqu'elles permettaient de donner du sens à certaines avancées dans le domaine, certaines publications plus anciennes ont toutefois été exploitées et citées. En accord avec nos choix initiaux, cette recension ne vise pas une description de l'évolution des postulats et des conceptions théoriques d'emprunt dans les disciplines scientifiques de référence (Sciences de l'éducation, Psychologie, Sociologie, Psychologie sociale, Anthropologie, Éthnométhodologie, Ethnologie, Sociolinguistique...). Elle vise plus modestement la présentation des principaux résultats et de leurs conséquences en termes d'aménagements de la situation de tutorat.

Le texte est organisé en trois parties. La première est une sorte de trait d'union avec les perspectives tracées à l'issue de la première revue de littérature ; le caractère « discuté » de l'utilité du tutorat constitue donc le point de départ de nos propos et est envisagé à partir de résultats de recherches récentes. La deuxième partie présente les principaux aménagements mis en œuvre au cours de ces dix dernières années pour dépasser ce constat et asseoir l'utilité de la situation de tutorat. La troisième partie ouvre le champ de la réflexion en montrant la nécessité de concevoir cette situation de formation professionnelle comme insérée dans une problématique plus large, celle de l'alternance.

L'UTILITÉ « DISCUTÉE » DE LA SITUATION DE TUTORAT

Comme nous avons pu déjà le relever, l'utilité de l'entretien post-leçon est discutée. De nombreux chercheurs mettent encore en avant le caractère problématique de cette séquence de formation confrontant les acteurs, et plus particulièrement les tuteurs (T), à des dilemmes permanents et essentiels : 1). aider ou évaluer les enseignants en formation (EF) ; 2). transmettre aux EF le métier ou les faire réfléchir sur le métier, ou encore ; 3). aider les EF à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner (Chaliès & Durand, 2000). Le caractère discuté de l'utilité du tutorat est relevé par de nombreux auteurs au cours de ces dix dernières années. Cependant, dans leur grande majorité, cette évaluation porte sur la situation usuelle de tutorat communément appelée « modèle traditionnel de tutorat » (*traditional mentoring*) (Paris &

Gespass, 2001 ; Weiss & Weiss, 2001). Plus précisément, ces travaux ne questionnent plus qu'une seule de deux composantes de la situation de tutorat : l'entretien post-leçon mené par l'EF et le T. L'expérience pratique de l'EF, c'est-à-dire la réalisation de sa leçon sous l'observation du T, n'est en effet que rarement l'objet des études questionnant l'utilité de la situation traditionnelle de tutorat.

Aider ou évaluer les EF

Une grande majorité des recherches montrent que les T privilégient l'aide à l'évaluation des EF (voir plus largement sur cette problématique d'évaluation-conseil : Bedin & Jorro, 2007). Pour ce faire, les T préfèrent remplir une fonction de « conseillers », voire « d'amis critiques » (*critical friends*) (Kwan & Lopez-Real, 2005), et multiplient les efforts pour ne pas être trop directifs et se limiter à des suggestions indirectes (Strong & Baron, 2004 ; Violet, 2005). Pour la plupart d'entre eux, les EF ont principalement besoin d'aide pour parvenir à utiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires lors de leur pratique professionnelle (De Jong, 2000) et s'adapter à la « réalité du travail » (*workplace reality*) (Hébert & Worthy, 2001). D'autres notent la nécessité de privilégier le soutien émotionnel des EF (Allen, Day & Lentz, 2005 ; Awaya *et al.*, 2003 ; Ria & Chaliès, 2003) afin de les aider à faire face au « drame émotionnel de la classe » (Intrator, 2006), de les accompagner dans leur insertion professionnelle (Achinsteins, 2006 ; Blaya & Baudrit, 2006 ; Kelchtermans & Ballett, 2002 ; Maynard, 2000 ; Pérez Roux, 2007 ; Wood, 2005) et finalement éviter qu'ils n'abandonnent (Darling-Hammond, 1994 ; Scherff, 2008 ; Siebert, Clark, Kilbridge & Peterson, 2006 ; Smith & Ingersoll, 2004). La valorisation de cette relation d'aide entre T et EF (Heung-Ling, 2003 ; Trohel, Chaliès & Saury, 2004) n'est toutefois pas sans conséquence sur le processus d'évaluation qui, inéluctablement, perd en objectivité (Young *et al.*, 2005). En préférant se positionner comme des « partenaires à égalité » (*equal partners*) (Kwan & Lopez-Real, 2005) dans leurs relations avec les EF, les T font en effet preuve de complaisance et d'indulgence à leurs égards. Cette attitude aboutit généralement à l'instauration d'une « communauté de compassion » (*community of compassion*) et non « d'enquête » (*community of inquiry*) (Darling-Hammond, 2001) et, *in fine*, fait dire à certains auteurs que le processus d'évaluation est toujours faussé (Bullough & Draper, 2004).

Transmettre le métier aux EF ou les faire réfléchir sur le métier

Certains auteurs discutent de l'impact de la situation de tutorat sur le développement de la pratique réflexive des EF (Parson & Stephenson, 2005). Ils notent la participation de cette situation au développement de « praticiens réflexifs » (Leshem, 2008 ;

Vinatier, 2006 ; Ward & McCotter, 2004) ou « praticiens réflexifs professionnels » (Collins, 2004) notamment lorsque les T recourent à des démonstrations ancrées sur une analyse conjointe de problèmes professionnels (Feiman-Nemser, 2001 ; Hascher, Cocard & Moser, 2004). Pour cela, ils médiatisent leurs interactions avec les EF par des outils d'observation et d'évaluation (Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007) tels que des enregistrements audio-vidéo de séquences de classe (Maclean & White, 2007) ou de mises en récit écrites du vécu sous la forme de journal de bord ou de portfolio (Hermann-Wilmarth, 2005 ; Kaminski, 2003 ; Vanhulle, 2005) qui limitent les interprétations divergentes à propos des événements de la leçon (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000). Ce développement de la pratique réflexive des EF par la mise en œuvre d'un « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004) ou d'une « résolution de problèmes de la communauté » (*community problem solving*) (Cheong, 2005) est d'autant plus important qu'il contribue à l'acquisition de compétences d'auto-évaluation (Harrison, Lawson & Wortley, 2005 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007) et alimente plus ou moins directement le développement professionnel (Corley & Thorne, 2005 ; Gomez, 2004 ; Hennissen *et al.*, 2008 ; Kohler, Henning & Usma-Wilches, 2008 ; Loughran, 2006).

D'autres études, par contre, mettent en avant des constats plus mitigés. L'accompagnement réflexif des EF par les T est alors considéré comme peu efficace (Stanulis & Russel, 2000), notamment lorsque sont questionnées ses retombées sur la pratique effective de classe des EF (Bertone *et al.*, 2006). Valorisant leur soutien émotionnel et affirmant l'exemplarité de leur propre style d'enseignement (Parker-Katz & Bay, 2008), les T s'engagent en effet le plus souvent dans une pratique réflexive « à la place » des EF plutôt « qu'à leurs côtés » (Loughran & Berry, 2005). Éprouvant des sentiments de culpabilité ou de compassion à leur égard (Bullough & Draper, 2004 ; Hastings, 2004 ; Young *et al.*, 2005) ainsi qu'à celui des élèves (Forbes, 2004 ; Parker-Katz & Bay, 2008), et devant faire face à des sollicitations urgentes se rapportant notamment à des problèmes de gestion de classe (Parker-Katz & Bay, 2008), les T privilégient la prescription aux EF de solutions prêtes à l'emploi (Orland-Barak & Klein, 2005) à un engagement réflexif s'inscrivant dans la durée afin d'aboutir à terme à la construction par ces derniers de leurs propres solutions (Orland-Barak, 2005 ; Weiss & Weiss, 2001). En d'autres termes, les T interagissent avec les EF de façon beaucoup plus modélisante, prescriptive et contrôlée qu'ils ne le pensent (Beck & Kosnik, 2000 ; Orland-Barak & Klein, 2005) et laissent peu de place à une réflexion constructive professionnellement pour les EF (Bullough, 2005). Ce type de relation peu propice à la construction de « l'identité enseignante » des EF (Smagorinsky *et al.*, 2004) aboutit généralement à des échanges stériles marqués par une incompréhension réciproque (Clark, 2006 ; Yayli, 2008) et des occasions de formation ratées (Carver & Katz, 2004). Cette valorisation de la

transmission sur l'aide à la réflexion est d'autant plus significative que les T, par manque de formation, ne savent pas réellement comment s'y prendre pour stimuler et entretenir la réflexion des EF (Crasborn *et al.*, 2008). Ils rencontrent, en effet, des difficultés, par exemple, pour alterner des interventions porteuses d'informations, d'opinions et de conseils et d'autres se tenant plus en retrait lors desquelles ils incitent plutôt les EF à se questionner sur ce qui s'est passé ou sur ce qui aurait pu être réalisé. Outre le manque de formation, la difficulté des T à accompagner efficacement la réflexion des EF est aussi nourrie par le fait que ces derniers résistent à l'idée d'un engagement dans une formation nécessitant du temps (Kyriacou *et al.*, 2007). Confrontés à de multiples difficultés, les EF s'investissent plutôt dans la recherche de solutions à court terme. Ils s'engagent dans des réflexions rapides aboutissant le plus souvent à de fausses interprétations rendant nécessaire l'implication immédiate des T dans la discussion (Davis, 2006 ; Shoham, Penso & Shiloah, 2003).

Aider les EF à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner

Les T rencontrent des difficultés pour se positionner entre une aide à l'activité d'enseignement des EF par une « immersion dans la pratique » et une aide à leur apprentissage du métier enseignant par la valorisation de « réflexion sur l'action » (Tillema, 2000). Ils sont en effet tiraillés entre des interventions ayant pour objet, respectivement l'enseignement et focalisées sur l'apprentissage des élèves et le conseil, et centrées sur l'apprentissage des EF (Paris & Gesspass, 2001). Alors qu'ils ont pour préoccupation d'aider ces derniers à se former comme enseignants (Hasting, 2004), les T valorisent néanmoins le plus souvent une aide à l'enseignement (Yee Fan Tang, 2003). Cet investissement est d'autant plus marqué qu'ils se sentent responsables de la qualité de l'enseignement délivré par les EF à leurs élèves (Carver & Katz, 2004), et *in fine*, culpabilisent lorsque celui-ci n'est pas réellement approprié (Young *et al.*, 2005). Pour répondre dans l'urgence aux besoins des EF, les T préfèrent donc généralement leur prescrire des solutions prêtes à l'emploi à partir de ce qu'ils font eux-mêmes dans des circonstances d'enseignement similaires (Franke & Dalhgren, 1996 ; Parker-Katz & Bay, 2008 ; Toll *et al.*, 2004). Par voie de conséquence, ils s'engagent peu dans une analyse du vécu des EF par le questionnement de leurs préoccupations, connaissances et autres croyances (Smith, 2005) ou encore dans une construction d'une « réflexion anticipatrice » (*anticipatory reflection*) les préparant à faire face à la complexité de leurs prochaines expériences professionnelles (Loughran, Brown & Doecke, 2001). En s'appuyant sur leur expérience d'enseignant, les T parviennent à délivrer des conseils facilement exploitables par les EF pour répondre à leurs difficultés. Jugés efficaces en contexte de classe, ces conseils incitent en retour les EF à être encore plus ouverts et demandeurs de ce type d'aide auprès des T (Roehrig *et al.*, 2008) qui finalement s'en

satisfont et se privent de nombreuses opportunités de formation à l'enseignement (Carver & Katz, 2004). Face à ce constat, de nombreuses études appellent à une formation spécifique des T afin qu'ils construisent avec les EF un environnement approprié de formation (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005) au sein duquel l'objet de discussion ne se limiterait plus exclusivement à leur seule activité d'enseignant (Swennen, Jorg & Korthagen, 2004) mais questionnerait cette dernière au regard de celle des élèves (Edwards & Protheroe, 2003 ; Penso, 2002). En transformant la relation de conseil en une véritable collaboration (Freese, 2006), cette formation permettrait d'accompagner les T dans la construction avec les EF d'un « enseignement créatif » (*creative teaching*) assimilable à un cocktail de confiance, de partage, d'engagement émotionnel, de soutien, de défi, de conseil, de réflexion ou encore d'évaluation (Grainger, Barnes & Scoffham, 2004 ; Yee Fan Tang, 2003 ; Zanting & Verloop, 2001). Outre l'optimisation de l'aide à l'activité des EF en classe par, notamment, l'explicitation des raisons justifiant la délivrance de tel ou tel conseil (Lunenberg & Korthagen, 2003 ; Meijer, Zanting & Verloop, 2002), cette formation aiderait, d'autre part, les T à aborder bon nombre de dimensions du métier d'enseignant encore peu explorées telles que l'identité (Rippon & Martin, 2006), la diversité et l'équité (Achinstein & Athanases, 2005) ou encore l'éthique et la morale (Mullen, 2001).

VERS UNE UTILITÉ « ÉPROUVÉE » DE LA SITUATION DE TUTORAT

La participation de la situation traditionnelle de tutorat à la formation professionnelle des EF est donc encore aujourd'hui, discutée. En permettant le soutien émotionnel des EF (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005), leur accompagnement dans leur confrontation avec la « réalité du travail » (Hebert & Worthy, 2001), la construction de leur identité d'enseignant (Durand, 2000 ; Wang, Strong & Odell, 2004 ; Williams, Prestage & Bedward, 2001), l'acquisition de connaissances professionnelles (Bertone *et al.*, 2003 ; Chaliès *et al.*, 2004 ; Hascher *et al.*, 2004 ; Ponte *et al.*, 2004 ; Zanting, Verloop & Vermunt, 2003) ou encore le développement de leur pratique réflexive (Parson & Stephenson, 2005 ; Ward & McCotter, 2004), elle apparaît comme une composante essentielle de la formation. Cependant, son impact sur la formation, sans être complètement réfuté, est discuté. Ainsi le manque d'objectivité des T (Arredondo & Rucinski, 1998 ; Stanulis & Russel, 2000), leur difficulté à extraire la formation de l'urgence des difficultés rencontrées afin de l'inscrire dans la durée (Orland-Barak, 2005) ou encore leur appropriation de la réflexion menée avec les EF (Loughran & Berry, 2005) ayant plus ou moins volontairement adopté une posture prescriptive (*tell me show me*) (Bullough, 2005) invitent à relativiser la participation possible de la situation traditionnelle de tutorat à la formation des EF.

Ce constat est d'autant plus significatif que les T, tout comme les EF et les superviseurs universitaires (SU), rencontrent plus globalement des difficultés pour s'inscrire de façon cohérente dans les dispositifs de formation par alternance marqués d'une « association manquée » (*loose coupling*) (Pajak, 2001) entre les « deux mondes largement séparés » (Beck & Kosnik, 2002) que sont l'université et l'établissement scolaire (Christie *et al.*, 2004).

Pour répondre à ces critiques, de nombreuses études notent la nécessité de renouveler le modèle traditionnel de tutorat en insistant notamment sur l'importance de la mise en œuvre d'une « communauté hautement interactive » (*highly interactive learning community*) (Paris & Gespass, 2001) ou d'un « modèle collaboratif du tutorat » (*collaborative mentoring model*) (Mullen, 2000) entre les EF, les T et les SU. Il apparaît, en effet, fondamental d'impliquer ces différents acteurs dans un processus de « supervision co-constructive » (Paris & Gespass, 2001), c'est-à-dire dans une véritable collaboration (Christie *et al.*, 2004 ; Levin & Rock, 2003 ; Stanulis & Russell, 2000). Cette modalité de relation est intéressante en ce sens qu'elle offre la possibilité aux T et aux SU, d'une part, d'associer leurs compétences (Cochran-Smith & Lytle, 1999), de négocier le travail à mener communément à partir de leurs préoccupations, de leurs attentes et de leurs possibilités (Awaya *et al.*, 2003 ; Paris & Gespass, 2001) et, d'autre part, de se développer professionnellement (Beattie, 2002 ; Grisham, Ferguson & Brink, 2004) en s'engageant pleinement, tant lors des temps de pratique réflexive (Weiss & Weiss, 2001) que des temps de pratique professionnelle (Burbank & Kauchak, 2003). Outre la structure du modèle de tutorat adopté par tel ou tel programme de formation des enseignants, c'est donc bien davantage le processus de collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les différents acteurs qui est ici noté comme premier. La situation de tutorat apparaît, en effet, d'autant plus formatrice pour les EF qu'elle les place dans une collaboration avec les T, les SU voire leurs pairs (Feiman Nemser, 2001). En permettant un engagement des différents acteurs comme « co-penseurs » (*co-thinkers*) (Feiman-Nemser, 2001), mais aussi un apprentissage en contexte (Eick, Ware & Williams, 2003), une focalisation sur l'enseignement et pas seulement sa planification (Eick *et al.*, 2003), ou encore le développement de lignes de pensée productives centrées sur l'activité des élèves et pas seulement sur celle de l'enseignant (Feiman-Nemser, 2001), la situation collaborative de tutorat permet finalement de mieux faire accéder au métier tout en encourageant l'expression personnelle de chacun.

Trois orientations principales sont proposées pour aménager la situation traditionnelle de tutorat. Elles visent à renforcer : 1). la collaboration au sein de chaque dyade constituée d'un EF et d'un T ; 2). la collaboration de différents EF avec un même T, voire plus largement, 3). une véritable culture de collaboration entre les EF,

les T mais aussi les autres acteurs impliqués dans l'école pensée alors comme une « communauté d'apprentissage professionnel » (*professional learning community*) (pour une revue, cf. Vescio, Ross & Adams, 2008).

Renforcer la collaboration au sein de la dyade EF – T

De nombreux programmes de formation sont centrés sur une optimisation de la relation dyadique entre les EF et les T. Des aménagements instituant le « *co-mentoring* » (Kochan & Trimble, 2000), le « *collaborative co-mentoring* » (Kochran & Kunkel, 1998), le « *synergistic co-mentoring* » (Mullen & Lick, 1999), le « *co-teaching* » (Eick et al., 2003 ; Chaliès et al., 2008 ; Roth & Tobin, 2001), le « *collaborative mentoring* » (Giebelhaus & Bowman, 2002), l'« *effective mentoring* » (Rippon & Martin, 2006) ou encore le « *coaching mentoring* » (Veenman et al., 2001) sont ainsi proposés pour aider les EF et les T à dépasser la relation de formation institutionnellement établie et construire un « tutorat mutuel » (*mutual mentoring*) (Stanulis & Russell, 2000). En s'inscrivant dans une relation de collaboration (Kochan & Trimble, 2000), les EF et les T créent un « espace créatif et démocratique » au cœur duquel la confiance, le partage, l'entraide (Jipson & Paley, 2000) et une réelle volonté de comprendre l'autre (Scantlebury, Gallo-Fox & Wassell, 2008) sont les maîtres mots. En s'appuyant sur cette égalité dans leurs relations (Awaya et al., 2003), ils tendent progressivement à construire et à s'investir dans « un voyage partagé dans le monde réel de l'enseignement » (Leshem, 2008).

Tel que le précise Feiman-Nemser (2001), en décrivant sous forme d'étude de cas le travail de Peter Frazer, un T expérimenté, huit principes fondamentaux sont à respecter afin que la situation de « *collaborative mentoring* » ait, quel que soit le modèle adopté, de véritables retombées sur la formation des EF. Le rôle du T doit avant tout être clairement défini afin qu'il puisse aider l'EF à accéder au métier d'enseignant tout en encourageant son expression personnelle. Il est, d'autre part, de sa responsabilité de trouver des pistes de formation en cherchant à se positionner avec l'EF comme des « enseignants-chercheurs coopérant ». Il doit ensuite, à partir des situations observées et/ou vécues sur le terrain circonscrire et signifier les problèmes clés rencontrés par l'EF tout en lui indiquant des repères de progression. Il doit aussi chercher à apprécier le point de vue de l'EF en engageant des « consultations productives » afin de faire vivre une pensée collective. Il doit faire vivre une conversation neutre en centrant les échanges sur l'activité des élèves au regard de celle menée par l'EF ou encore chercher à alimenter l'appropriation des connaissances théoriques par l'EF en les reliant à des exemples puisés dans la pratique. Il est aussi attendu de lui qu'il livre ses propres façons d'enseigner, notamment sous forme d'exemples démontrés, afin que l'EF puisse « s'y appuyer dessus » pour s'approprier

le métier. Enfin, il doit aussi parvenir à constamment alimenter l'enthousiasme de l'EF pour le métier d'enseignant.

Les retombées de la mise en œuvre de situations de tutorat plus collaboratives sur la formation des EF sont nombreuses. Épaulés par les T, les EF s'impliquent davantage tant lors de leur pratique professionnelle en prenant plus de risques (Stanulis & Russell, 2000) que lors des entretiens post-leçon au cours desquels les demandes effectives d'aide sont rendues possibles (Eick *et al.*, 2003). Plus précisément, les multiples possibilités de travail collectif tel que par exemple le co-enseignement (Chaliès, Flavier & Bertone, 2007 ; Eick *et al.*, 2003) ou les observations réciproques (Penso, 2002), tendent à créer un climat favorable de formation (Giebelhaus & Bowman, 2002) caractérisé notamment par une aide des T adaptée aux besoins des EF. Tout en les soutenant moralement (Awaya *et al.*, 2003) tels de vrais « *supporters* » (Rippon & Martin, 2006), les T construisent en effet, en collaboration avec les EF, des objets de réflexion directement dépendants des difficultés observées et/ou vécues lors de la leçon (Ottesen, 2007 ; Weiss & Weiss, 2001) et participent à leur construction professionnelle (Awaya *et al.*, 2003 ; Beattie, 2002 ; Chaliès *et al.*, 2008). Outre les retombées sur la formation des EF, certaines études notent l'impact de ce type de situation de tutorat sur le développement professionnel des T. En acceptant de se créer des opportunités de formation en étant ouverts aux remarques et autres propositions des EF, ces derniers tombent dans une sorte d'excitation intellectuelle qui alimente une introspection critique (Johnson, 2003), renouvelant leur façon de penser et de faire le métier (Burbank & Kauchnak, 2003 ; Clark, 2006 ; Grisham *et al.*, 2004 ; Stanulis & Russell, 2000 ; Weiss & Weiss, 2001). C'est donc finalement « apprendre à enseigner à enseigner » (*learning about teaching about teaching*) qu'offre la situation de collaborative mentoring (Loughran & Berry, 2005).

Renforcer la collaboration entre différents EF et un même T

Un certain nombre de programmes de formation visent une optimisation de la relation entre différents EF et un T. Des aménagements instituant le « *peer teaching* » (Bullough *et al.*, 2003 ; Manouchehri, 2002 ; Walsh & Elmslie, 2005), le « *peer mentoring* » (Dennison, 2000 ; Forbes, 2004), le « *peer coaching* » (Jenkins & Vael, 2004), le « *collaborative learning* » (Veenman *et al.*, 2002) ou le « *collaborative peer learning* » (Webb & Mastergeorge, 2003) sont ainsi proposés.

Le point commun à ces différents programmes est de chercher à transposer au sein de la formation des EF les « méthodes d'apprentissage coopératif » (*cooperative learning method*) (Johnson & Johnson, 1999) définies comme « l'usage de petits groupes de formation dans lesquels plusieurs élèves travaillent ensemble en vue de

maximiser leur apprentissage et celui des autres » (Veenman *et al.*, 2002, p. 87). En plus de l'aide traditionnelle trouvée dans leurs « interactions verticales » avec les T, les EF s'enrichissent, en effet, au cours « d'interactions horizontales » menées avec leurs pairs (Hatano & Inagaki, 1994 cité par Fei-Ching & Huo-Ming, 2004) considérés comme des « partenaires critiques issus du groupe de pairs » (Parsons & Stephenson, 2005). Plus précisément, ces programmes s'appuient sur le postulat selon lequel une collaboration entre différents EF aidés par un T permet de mieux comprendre leur propre enseignement (Nokes *et al.*, 2008 ; Parsons & Stephenson, 2005). En travaillant ensemble à partir de préoccupations partagées, les EF peuvent en effet plus facilement s'entraider et se soutenir mutuellement comme de véritables « partenaires dans un mariage » (*partners in a marriage*) (Eick, 2002) tant lors de leur « réflexion professionnelle collaborative » (Glazer, Abbott & Harris, 2004), de leurs « conversations entre pairs » sur la pratique professionnelle (Manouchehri, 2002), que pendant cette dernière (Bullough *et al.*, 2003 ; Veeman *et al.*, 2002).

Malgré le constat de certaines limites, comme par exemple, une implication superficielle des EF dans le travail réflexif lorsque ce dernier n'est que peu relatif à leurs propres préoccupations et attentes (Parsons & Stephenson, 2005) ou encore l'appropriation de connaissances différentes selon les rôles tenus dans le collectif (Jenkins & Veal, 2002), les intérêts de ce type d'aménagement de la situation de tutorat sont multiples. Les premiers sont relatifs au développement de la pratique réflexive des EF. Ces derniers s'entraident en effet davantage pour parvenir à problématiser les situations de classe vécues et/ou observées et envisager des actions à mener pour y répondre (Manouchehri, 2002 ; Talvitie, Peltokallio & Männistö, 2000). Pour y parvenir, ils se positionnent comme de véritables chercheurs (Leshem & Trafford, 2006) au sein d'un « groupe d'enquête collaborative » (Hamre & Oyster, 2004). En ce sens, ils se posent des questions précises, persistent dans la recherche de solutions envisageables et partagent des conseils détaillés et situés qu'ils tentent ensuite d'appliquer consciencieusement (Webb & Mastergeorge, 2003). En parallèle avec le développement de leur pratique réflexive (Aufschnaiter, 2003), l'activité professionnelle de classe des EF est aussi optimisée. Par la combinaison des forces qu'il autorise, le travail collaboratif des EF en classe facilite en effet la construction d'un environnement beaucoup plus éducatif tant pour eux (Parsons & Stephenson, 2005) que pour leurs élèves (Bullough *et al.*, 2003 ; Forbes, 2004). Moins passifs et assistés dans leurs interactions avec les T (Bullough *et al.*, 2003 ; Fei-Ching & Huo-Ming, 2004), les EF s'impliquent davantage en classe en s'autorisant plus de prises de risque et de pratiques innovantes auprès de leurs élèves (Forbes, 2004) en s'appuyant sur la présence rassurante de leurs pairs (Eick 2002). Cet accroissement de leur investissement a pour conséquence une optimisation de leur capacité à gérer au quotidien dans leur classe la délicate articulation des buts académiques poursuivis et des contraintes sociales rencontrées *in situ*

(Veenman *et al.*, 2002). Plus précisément, les EF parviennent progressivement à construire des connaissances professionnelles adaptées (Jenkins & Vael, 2004 ; Manouchehri, 2002) leur permettant de choisir avec pertinence les contenus à enseigner tout en parvenant à gérer les différents comportements d'élèves et la sécurité dans la classe (Forbes, 2004). Enfin, certaines études notent qu'au-delà de l'optimisation de leur réflexion ou de leurs actions professionnelles, les dispositifs de formation valorisant la relation entre différents EF et T participent à la construction de leur identité professionnelle (MacLean & White, 2007).

Renforcer la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans l'école

Un certain nombre de recherches pointent toutefois l'insuffisance des seuls aménagements permettant de renforcer la collaboration soit au sein de chaque dyade entre un EF et son T, soit entre différents EF avec un même T (Harrison, Dymoke & Pell, 2006 ; Hebert & Worthy, 2001 ; Worthy, 2005). Pour améliorer ce point, les auteurs mettent en avant la nécessité d'instituer une culture de collaboration entre les différents acteurs impliqués dans les établissements scolaires pensés alors comme une « communauté professionnelle d'apprentissage » (*professional learning community*) (Bezzina & Testa, 2005 ; Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Imants, 2002 ; Vescio *et al.*, 2008), une « communauté d'enseignants professionnels » (*teachers' professional community*) (Bryk, Campburn & Louis, 1999 ; Scribner *et al.*, 1999), une « communauté d'apprentissage » (*community of learners*) (Kochan & Kunkel, 1998 ; Shulman & Sherin, 2004), un « environnement d'apprentissage » (*learning environment*) (Beattie & Thiessen, 1997) ou encore un « environnement stimulant » (*supportive environment*) (Mule, 2006).

96

D'un point de vue général, l'idée est ici de considérer les établissements scolaires comme des « communautés de pratiques » (Norman & Feiman-Nemser, 2005 ; Sim, 2006 ; Wenger, 1998) support au développement professionnel des enseignants et à l'apprentissage des élèves (Bezzina, 2002 ; King & Newmann, 2000 ; Vescio *et al.*, 2008). Dans la plupart des pays occidentaux, les restructurations successives du contrôle institutionnel des établissements ont en effet progressivement abouti à une plus grande autonomie de ces derniers (Bezzina & Testa, 2005 ; Huysman, 2000 ; Imants, 2002 ; Imants, Slegers & Witziers, 2001 ; Little, 1999). Parmi l'ensemble des nouvelles responsabilités qui leur sont allouées celle relative à la formation en situation des enseignants s'est accrue (Kwakman, 2003). Les établissements se sont donc organisés pour accompagner ce développement professionnel (Borko, Elliott & Uchiyama, 2002) en initiant, encourageant et renforçant une véritable « culture de collaboration » (Beattie, 2002) entre leurs différents acteurs : enseignants expéri-

mentés et novices, élèves, personnel administratif et médico-social, intervenants extérieurs et parents.

Bien pensé et mené, cet aménagement permet d'inscrire l'ensemble des acteurs de l'établissement, et plus particulièrement les enseignants, dans une « communauté d'apprentissage » (Shulman & Sherin, 2004) où le développement professionnel de chacun est stimulé et supporté (Arnaud & Vanwildemeersch, 2007 ; Kwakman, 2003). La collaboration et la collégialité entre les enseignants favorisent en effet la co-construction d'environnements d'apprentissage au sein desquels est encouragé l'engagement envers soi, les autres et plus largement l'ensemble de la communauté éducative (Beattie, 2002 ; Haymore Sandholtz, 2000). Dans ces établissements pensés comme des « organisations apprenantes » (Krecic & Grmek, 2008), les enseignants développent finalement leurs connaissances, leurs habiletés et leurs dispositions tout en œuvrant pour la construction d'une communauté professionnelle partagée aboutissant *in fine* au renforcement de la cohérence d'ensemble des enseignements dispensés aux élèves (Borko *et al.*, 2002).

Certaines études notent plus précisément les intérêts d'une plus grande collégialité et collaboration au sein des établissements pour la formation des EF (Harrison *et al.*, 2006 ; Rippon & Martin, 2006 ; Spindler & Biott, 2000). La construction d'un environnement favorisant l'apprentissage (Beattie & Thiessen, 1997) au sein de l'établissement leur offre en effet des opportunités d'apprentissage (Clément & Vanenberghe, 2001) en leur autorisant notamment une certaine prise de risque dans leurs façons d'enseigner et en alimentant leur pratique réflexive (Harrison *et al.*, 2006). Ce type d'environnement permet aux EF d'adapter plus facilement leurs attentes professionnelles aux réalités du contexte scolaire, d'avoir plus facilement accès aux conséquences de leurs actions, d'être plus efficaces dans la mise en œuvre des stratégies permettant de gérer les comportements d'élèves ou d'entrer avec plus de facilité dans la culture sociale et politique de leur établissement (Hebert & Worthy, 2001 ; Kelchtermans & Ballet, 2002). La dimension collective de l'action éducative au sein de ce type d'établissement permet, d'autre part, une diversification de la formation professionnelle des EF. Elle les confronte, en effet, nécessairement à une grande multiplicité de pratiques enseignantes et favorise leur développement professionnel (Phillion & Connely, 2004 ; Wood & Benett, 2000).

Quelques études émettent toutefois des réserves quant au développement professionnel des enseignants expérimentés et/ou en formation investis dans des établissements prônant une culture de collaboration. Cette dernière est, en effet, encore peu commune et développée dans l'organisation réelle des établissements (Kwakman, 2003 ; Scribner, 1999 ; Wenger & Snyder, 2000). Le manque de temps au quotidien

pour s'engager dans des projets collectifs et/ou de ressources notamment budgétaires pour les concrétiser avec les élèves, nourrit ainsi à terme une certaine « désillusion » (Beattie, 2002 ; Shulman, 2004). Le travail collaboratif est, d'autre part, émaillé par des « luttes de pouvoirs » limitant les opportunités d'interaction et d'entraide entre les différentes catégories d'acteurs tels que, par exemple, les enseignants et le personnel scolaire péri éducatif (Rueda & Monzo, 2002), voire le personnel de direction (Clément & Vandenberghe, 2001 ; Smith & Lev Ari, 2005). Enfin, le travail collaboratif peut être associé pour certains enseignants non pas à une source de développement professionnel mais à une contrainte, notamment lorsqu'il tend à réduire leur autonomie dans leur travail au quotidien avec leurs élèves (Clément & Vandenberghe, 2000).

ASSEOIR L'UTILITÉ DE LA SITUATION DE TUTORAT

Améliorer le tutorat implique de concevoir l'alternance...

De nombreux auteurs notent le caractère nécessaire mais insuffisant du seul aménagement de la pratique de tutorat pour accroître l'efficacité de la formation professionnelle initiale des enseignants (Cochran-Smith & Zeichner, 2005 ; Metzler & Tjeerdsma Blankenship, 2008). Pour la plupart d'entre eux, il convient en effet de penser ce dispositif tout en interrogeant la problématique plus large de l'alternance entre, d'une part, les temps de formation menés à l'université, et d'autre part, les temps de pratique et/ou de formation professionnelle (dont la situation de tutorat) réalisés dans les établissements scolaires (voir, par exemple, pour une revue générale, Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ou Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Ceci implique de conceptualiser non pas le tutorat mais la situation de tutorat, c'est-à-dire une activité située dans un contexte particulier, conçu pour être formatif : l'alternance.

98

En apparence, les programmes de formation proposés aux EF prennent en effet appui sur une alternance effective entre l'université (ou le centre de formation) et les établissements scolaires. Cependant, une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes, laisse apparaître une « cassure » entre, d'une part, le programme de formation des enseignants élaboré et mis en œuvre à l'université, et d'autre part, « l'organisation des savoirs dans les écoles » (Cochran-Smith, 2003 ; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). Ainsi, même si l'optimisation de l'alternance entre les différentes temporalités de la formation est relevée comme une nécessité (Brisard & Malet, 2003 ; Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005 ; Maandag *et al.*, 2007 ; Perrenoud, 2001), les programmes de formation sont encore largement

vécus par les EF comme une « collection de cours pour la plupart sans relations » (Darling Hammond, 2006). Tel que le précisait déjà Ben-Peretz (1995, p. 546), ces programmes s'appuient encore le plus souvent sur une « vision fragmentée des savoirs entre les cours et les expériences de terrain », et placent finalement les EF dans l'incapacité de tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université et les expériences pratiques vécues en établissements scolaires (Cope & Stephen, 2001 ; Darling Hammond, 2006 ; Hahn, 2007 ; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Une des raisons la plus souvent avancée pour interpréter ce constat est relative à la nature du partenariat entre l'université et les établissements scolaires d'accueil des EF. Institutionnellement préétabli et contraint (Hargreaves, 1994), il est dépendant de contingences locales (Christie *et al.*, 2004 ; Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000 ; Zeichner, 2006). Le plus souvent informel, construit dans le temps à partir de la bonne volonté des différents partenaires impliqués dans la formation (Christie *et al.*, 2004), il laisse finalement libre cours à une multiplicité de pratiques de formation notamment dans les établissements scolaires. Ainsi, même si ceux-ci ne sont pas structurellement adaptés au travail de formation des EF (Wenger & Snyder, 2000), ils proposent de plus en plus régulièrement leurs propres aménagements et contenus de formation sans en référer aux universités avec lesquelles ils devraient collaborer (Lunenberg *et al.*, 2000). Cette dispersion de la formation dans différents lieux porteurs de cultures différentes (Zeichner, 2006) aboutit souvent à une forme de « collusion » entre rôles et responsabilités de chacun des acteurs, source de déstabilisation chez les EF (Bullough *et al.*, 2004b). Selon les contextes, ces derniers finissent en effet par entretenir un rapport quasi-exclusif de formation soit avec les T et/ou avec les autres formateurs potentiels de leur établissement scolaire (Larose *et al.*, 2000) soit avec les SU de l'université (Smith & Lev-Ari, 2005).

Face à ce constat, de nombreux auteurs pointent la nécessité de proposer un modèle alternatif (Wilson, 2006) afin de « redéfinir le partenariat école-université » (Haymore Sandholtz, 2002). L'hypothèse est que l'optimisation de la formation nécessite la mise en place d'une « nouvelle forme d'apprentissage professionnel » telle que SU et T travaillent de paire dans un groupe facilitant le partenariat (Mullen, 2000) afin d'étayer en continu le développement professionnel des EF. La conséquence première d'un tel aménagement de la formation est un renforcement effectif de la collaboration entre les différents formateurs (Burbank & Kauchchak, 2003 ; Stanulis & Russell, 2000 ; Zheng & Webb, 2000), mais son initiation et sa mise en œuvre restent coûteuses et problématiques (Korthagen, Loughran & Russell, 2006 ; Mullen, 2000). Il s'agit d'un déplacement du « centre de gravité de la formation des enseignants » (Zeichner, 2006) opéré en faisant tomber les barrières traditionnellement érigées par chacune des institutions (Furlong *et al.*, 1996 ; Johnston *et al.*, 1996a ; Johnston & Kirschner, 1996 ; Zeichner, 2006) afin d'aboutir à la construction d'une « communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de

pratique » (Sim, 2006). Tel que le développe Wenger (1998) dans son texte introduisant le concept de « communauté de pratique », trois intérêts principaux ressortent d'une telle construction en termes de formation professionnelle.

Le premier est relatif à la nature de « l'engagement » des acteurs dans la formation. Les relations entre les EF, T et SU ne répondent plus alors seulement en effet à une logique descendante depuis l'université vers les établissements (Bullough *et al.*, 2004b) au sein desquels les T et les EF ne parviennent que partiellement à saisir ce qui est attendu d'eux (Christie *et al.*, 2004). L'engagement de chacun des acteurs répond davantage à des processus de négociation de significations (Sim, 2006) rendant possibles apprentissage et développement professionnels.

Nommé « imagination », le deuxième intérêt est directement relatif aux possibilités offertes quant aux mises en relation entre les composantes dites « théorique » et « pratique » de la formation. Penser la formation des EF en termes de « communauté d'apprentissage » implique en effet que les formateurs portent un regard nouveau sur la théorie. Cette dernière ne peut plus seulement être associée à un moyen permettant hors contexte professionnel d'assister les EF dans la construction de leurs compétences professionnelles. Elle est aussi et surtout à considérer comme une éducation à la complexité de la pratique de classe effective (Deng, 2004). Les propositions des auteurs pour parvenir à cette fin sont nombreuses. Qu'elles s'attardent sur « les cognitions interactives » entre les EF, les T et les SU (Schepens *et al.*, 2007), sur « le travail clinique de supervision intensif et extensif qui relie théorie et pratique » (Darling Hammond, 2006) ou encore sur « la cognition située dans laquelle il est assumé que l'apprentissage est incorporé dans les activités quotidiennes » (Kwakman, 2003), elles répondent toutes au principe commun d'un rapprochement des temps de réflexion et d'apports théoriques au vécu professionnel des EF (Korthagen *et al.*, 2006 ; Walkington, 2005).

Nommé « alignement », le dernier intérêt est relatif à la possible constitution d'une « communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de pratique » (Sim, 2006). L'idée défendue est alors de tendre vers « la coordination de l'énergie et de l'activité pour contribuer à des entreprises plus vastes » (Wenger, 1997, cité par Sim, 2006). Dit autrement, l'atténuation d'une distribution stricte et le plus souvent exclusivement administrative des responsabilités accompagnée d'une collaboration plus effective dans le travail réalisé sur chacun des objets de formation, permet la constitution et la mise en œuvre au quotidien d'un projet de formation effectivement partagé et porté par les EF, T et SU (Haymore Sandholtz, 2002 ; Korthagen *et al.*, 2006 ; Zheng & Webb, 2000).

Même si quelques études récentes constatent un manque d'évidences empiriques quant aux conséquences de tels aménagements sur la formation des EF (Schepens *et al.*, 2007), notamment pour des raisons méthodologiques (Schepens, 2005; Teitel, 2001), certains résultats probants peuvent toutefois être mis en avant. Ils étaient pour la plupart, le point de vue de Zeichner (2002) selon lequel une optimisation de l'alternance entre les temps de formation à l'université et les temps de pratique et/ou de formation dans les établissements scolaires aboutit nécessairement à la création d'un environnement de formation plus « *collaboratif* » (Mullen, 2000) et « *interactif* » (Paris & Gespass, 2001) où les EF, les T, les SU (Gilles & Wilson, 2004; Grisham *et al.*, 2004; Haymore Sandholtz, 2002) et les élèves (Schepens *et al.*, 2007) se développent professionnellement ou scolairement. En permettant à chacun d'entre eux de négocier le travail à accomplir à partir de ses propres préoccupations, attentes et possibilités (Awaya *et al.*, 2003; Clavier, 2001), ce type d'environnement valorise, en effet, l'implication dans une « communauté de pratique réflexive » (Allard *et al.*, 2007; Glazer *et al.*, 2004; Korthagen *et al.*, 2006) nourrie par les controverses et divergences entre points de vue professionnels (Talvitie *et al.*, 2000). Outre le travail en collaboration lors des rencontres, chacun des formateurs cherche dans ce type d'environnement de formation à faire le lien entre les différents temps de formation et les temps de pratique professionnelle (Astier, 2006). Ainsi, par exemple, alors que les T mènent un travail de contextualisation des connaissances délivrées à l'université (Davis, 2006), les SU cherchent à intégrer les expériences professionnelles vécues par les EF dans leurs apports théoriques (Tigheelaar & Korthagen, 2004). Qualifiable de « sain et stimulant » (Zeichner, 2002), ce type d'environnement permet, de plus, d'accroître la confiance, le partage et l'entraide entre les différents acteurs (Jipson & Paley, 2000). Épaulés par les T mais aussi les SU, les EF ont une pratique professionnelle plus risquée (Burbank & Kauchak, 2003) en s'autorisant davantage de prises d'initiatives (Bullough *et al.*, 2003) à partir des différents apports théoriques reçus à l'Université (Smith & Lev-Ari, 2005). Outre la diversité des expériences ainsi vécues, les EF sont aussi amenés à exploiter ces expériences comme objets de réflexion lors des échanges de formation consécutifs (Ottesen, 2007; Parsons & Stephenson, 2005; Rhine & Bryant, 2007; Roth & Tobin, 2001; Walkington, 2005) afin d'étayer la construction d'une pensée professionnelle complexe (Davis, 2006), de leurs connaissances et compétences professionnelles (Good *et al.*, 2006; Husu, Toom & Patrikainen, 2008; Le Cornu & Ewing, 2008; Schepens *et al.*, 2007) et, *in fine*, de leur identité (Walkington, 2005).

Des pistes pour optimiser l'alternance

Si les initiatives locales pour optimiser la formation par alternance sont multiples, les pistes explorées de façon systématique restent à ce jour, assez peu nombreuses, notamment en Europe. La principale est celle des « Écoles de développement professionnel » (*Professional Development Schools*) (PDS) conçues et mises en place en Amérique du Nord à partir du second rapport du consortium universitaire du Holmes Group (1986, 1990) préconisant une restructuration de la formation des enseignants afin de promouvoir la profession (Darling-Hammond, 1994). La finalité de ce « *PDS movement* » (Goodlad, 1990 ; Holmes Group, 1990 ; Rice, 2002) était initialement de rendre possible une collaboration organique entre plusieurs établissements d'un même ou de différents districts scolaires et une ou plusieurs universités, et de créer une nouvelle institution pensée comme une organisation apprenante (Harrys & Van Tassell, 2005 ; Ross, 1995). Le nombre de PDS s'est dans les premières années rapidement accru (100 en 1994, plus de 1 000 en 1998 implantées dans 47 états des États-Unis selon Abdal-Haqq, 1998), tout en conservant inchangée la visée initiale d'amélioration de la formation des EF en prenant en compte leur développement professionnel au sein d'une « communauté digne de confiance » (*trustworthy community*) (Darling-Hammond, 1994, 1996 ; Ross, 1995), un accompagnement de la formation professionnelle continue des enseignants en poste (Sandholtz, 2002) et un accroissement de la qualité de l'enseignement pour tous les publics scolaires par l'application des réformes éducatives (Zeichner, 1992).

102

La mise en place des PDS a contribué à l'aménagement de leurs situations d'enseignement et à l'accroissement de l'attention portée à leur sélection et à leur affectation dans des classes adaptées (Miller & Silvernail, 1994), à limiter les obstacles potentiels à leurs apprentissages, à améliorer l'adéquation au regard du public concerné et aux méthodes d'enseignement adoptées dans l'établissement d'accueil (Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006) et enfin à faciliter leur travail au sein des équipes éducatives (Abdal-Haqq, 1998 pour une revue ; Reynolds, Ross & Rakow, 2002 ; Snow-Gerono, 2005). Par ailleurs, elle a contribué à la formation reçue par les EF : contrairement aux plans de formation traditionnels, cette formation est en effet assurée conjointement par les différents formateurs, par exemple, les enseignants dits « théoriques » sont proposés communément par les « *professors and experienced teachers* » (soit SU et T) en établissement scolaire ou à l'université et se placent toujours dans une perspective d'exploitation par les EF en situation de pratique professionnelle (Darling-Hammond, 1994). Réciproquement, les activités de supervision et de conseil sont conduites par des T et des SU impliqués quasi quotidiennement dans l'établissement (Grisham *et al.*, 1999). La multiplication des moments d'échange et surtout leur inscription dans une histoire collective de forma-

tion permettent un suivi de l'activité de formation et/ou d'enseignement des EF par le collectif de formateurs (Rodgers & Keil, 2007), et plus largement, le positionnement des différents acteurs comme des « enquêteurs » (*inquirers*) (Darling-Hammond, 1994 ; Mule, 2006 ; Yendol-Silva & Dana, 2004), des praticiens réflexifs (Weiss & Weiss, 2001), des « générateurs de connaissance » (*knowledge generators*) (Dana & Yendol-Silva, 2003), ou des « co-apprenants, chercheurs et réformateurs » (*co-learners, researchers and reformers*) (Zeichner, 1992).

Des études notent plus particulièrement que les PDS invitent les T à s'investir dans de nouveaux rôles et tâches inhérents aux situations de conseil (Yendol-Silva & Dana, 2001) dans lesquelles ils sont appelés à s'impliquer. Leur formation continue sur la « place de travail » (*workplace*) (Sandholtz, 2002) réalisée par les SU est d'ailleurs l'un des fondements des PDS (Holmes Group, 1990). Ancrée sur les postulats de « l'approche de l'enseignant enquêteur » (*teacher inquiry movement*), la finalité de cette formation est de placer ces enseignants chevronnés dans un processus volontaire d'apprentissage (Dana & Yendol-Silva, 2003) alimenté par un étayage collectif, scientifique et systématique de leur travail quotidien d'enseignant et de leur activité de formateur (Grisham *et al.*, 2004 ; Sanholtz, 2002).

Certaines études discutent néanmoins l'impact des PDS sur l'optimisation de la formation des EF (Castle *et al.*, 2006 ; Education Commission of States, 2003 ; Reynolds *et al.*, 2002 ; Ridley *et al.*, 2005). Soumise à des critiques relatives notamment au coût et à l'impact réel des PDS, l'idée initiale selon laquelle ces dernières pourraient alimenter des changements durables en éducation et en formation est cependant largement débattue (Bullough *et al.*, 1997 ; Darling-Hammond, 2006). Parmi ces critiques, celle relative à la gouvernance des PDS est particulièrement relayée. La volonté initialement affichée d'une prise de décisions conjointe et partagée entre les différents acteurs est en effet régulièrement contrariée par les résistances de chacune des institutions (université et établissement scolaire) à partager les responsabilités qui leur sont traditionnellement attribuées (Bullough, *et al.*, 1997 ; Kochan & Kunkel, 1998 ; Teitel, 1998). Cette difficulté est d'autant plus marquée qu'il existe une barrière culturelle entre les universités et les établissements scolaires ne pouvant s'estomper qu'avec le temps (Kochan & Kunkel, 1998 ; Peters, 2002 ; Ross, 1995). Plusieurs études soulignent le rôle déterminant de certaines personnes (*key individuals*) (Rice, 2002) : cadres administratifs, enseignants (Bullough, *et al.*, 1997 ; Ross, 1995 ; Teitel, 1997), ou collectifs (Yendol-Silva & Dana, 2001 et Yendol-Silva & Dana, 2004) comme les « équipes managériales » (*management team*), Sandholtz, 2002 ; Teitel, 2001), en charge d'instaurer une vision commune (Hess, 2000) propice à la coordination du partenariat, de développer et de redéfinir les objectifs communs (Sandholtz, 2002) et d'établir une communication efficace entre les membres

du PDS (Rice, 2002). Outre les difficultés relatives à la mise en œuvre d'une gouvernance partagée, certaines études notent aussi la forte prégnance des contingences locales économiques (Clark, 1997 ; Rice, 2002) politiques (Darling-Hammond, 1994 ; Yendol-Silva & Dana, 2004) et/ou sociales (Bullough, et al., 1997 ; Teitel, 1998) sur l'efficacité des PDS.

En parallèle avec la mise en place des PDS, d'autres programmes innovants de développement professionnel sont utilisés pour optimiser la formation par alternance et par-là même la situation de tutorat (DeMulder & Rigsby, 2003). Ceux-ci concernent la construction et l'exploitation d'outils valorisant les technologies de l'information et de la communication (Charlier, Deale & Deschryver, 2002 ; Garcia & Roblin, 2008 ; Ryan, & Scott, 2008 ; Taylor, 2004) tels que par exemple le portfolio (Chetcuti, 2007 ; Weiss, 2000 ; Wray, 2007 ; Zeichner & Hutchinson, 2004), « l'écriture interactive de journaux » (*the interactive journal writing*) (Cros, 2006 ; Maloney & Campbell-Evans, 2002), « les journaux réflexifs » (*the reflective journal*) (Chitpin, 2006 ; Trumbull & Fluet, 2008), les vidéos de classe (Borko et al., 2008 ; Rosaen et al., 2008), la vidéoscopie (Maubant et al., 2005), la vidéocommunication (Bourdeau, 2002) ou encore le conseil en ligne (Grosjean, 2006 ; Nault, 2004).

Parmi ces innovations, l'approche de la formation des enseignants qualifiée de « basée sur la recherche » (*research based approach in teacher education*) (Kynäslähti et al., 2006) est la plus conséquente. Qu'ils soient proposés sous la forme de recherche-action (Price & Valli, 2005 ; Valli, 2000), de recherche collaborative en partenariat (*collaborative research partnership*) (Butler et al., 2004) ou de recherche coopérative (Dugal & Léziard, 2004), les programmes de formation ont alors pour finalité le travail collaboratif des différents acteurs autour d'objets de recherche partagés. Il est au passage intéressant de noter que cet élan visant à placer les « enseignants comme chercheurs » (*teachers as researchers*) (Desgagné et al., 2001 ; Maaranen & Krokfors, 2007 ; Sumsion & Patterson, 2004 ; Yendol-Silva & Dana, 2004) a été d'autant plus significatif lors de ces vingt dernières années qu'il a provoqué dans le monde de la recherche en éducation une bascule depuis des recherches sur les enseignants vers des recherches par les enseignants (Korthagen et al., 2005).

Lorsque ces programmes de recherche – action, ou plus largement de « recherche – formation – terrain professionnel » (Jorro, 2007), réunissent les conditions minimales à leur réussite, c'est-à-dire un ancrage dans le plan de formation des EF (Reis-Jorge, 2005), une réalisation au sein de l'établissement scolaire (DeMulder & Rigsby, 2003) et une articulation avérée aux problématiques d'enseignement (Butler et al., 2004 ; Thornley, Parker, Read & Eason, 2004), leurs effets sur les EF, T et SU sont notables.

Le principal est un renforcement de la collaboration (Beck & Kosnik, 2000 ; Butler *et al.*, 2004 ; Carroll, 2005) notamment par la constitution de réseaux collaboratifs (Angelides, Stylianou & Leigh, 2007) entre les acteurs de la triade. Les autres retombées notables sont le développement de la réflexion sur la pratique effective de classe (Beck & Kosnik, 2000 ; Burbank & Kauchak, 2003 ; Dana & Yendol-Silva, 2003 ; Loughran & Berry, 2005 ; Smith & Sela, 2005), l'augmentation de la construction des connaissances professionnelles (Angelides *et al.*, 2007 ; Butler *et al.*, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007), la facilitation de l'utilisation des apports théoriques (Good *et al.*, 2006 ; Kynäslähti *et al.*, 2006) et la clarification des statuts et des responsabilités de chacun (Burbank & Kauchak, 2003 ; Robinson & McMillan, 2006). Certaines limites sont aussi relevées. La principale est relative au décalage entre les cultures propres à l'université et aux établissements scolaires (Holmesland & Hostmark Tarrou, 2001) : d'un côté, les SU ayant l'obligation de produire des recherches de qualité répondant aux standards de la communauté scientifique (Shulz & Hall, 2004), sont en difficulté pour se saisir d'objets de recherche aussi complexes que l'enseignement ou l'apprentissage (Neapolitan, 2004) ; de l'autre, les T et les EF débordés par les préoccupations du quotidien (Burbank & Kauchak, 2003 ; Valli, 2000) ne participent qu'assez peu à l'activité de recherche (Lunenbergh & Willemse, 2006 ; Loughran, 2007). Finalement, c'est pour certains auteurs dans un équilibre précaire entre « rêve et réalité » (Yogev & Yogev, 2006) que se réalisent bon nombre de ces programmes de recherche-action.

CONCLUSION : LA NÉCESSITE DE FORMATION DES TUTEURS

105

Il serait malheureusement aisé de paraphraser la plupart des constats et propositions que nous avons faits en guise de conclusion de notre précédente publication. Même si nous nous sommes ici davantage attardés sur la richesse des dispositifs mis en œuvre pour optimiser la situation de tutorat et améliorer la formation des EF, il n'en reste pas moins que toutes ces innovations n'ont d'utilité et d'efficacité que si les acteurs eux-mêmes, et plus particulièrement les formateurs, parviennent à se les approprier et à en tirer bénéfice. En ce sens, le constat qui était alors le nôtre d'une nécessaire amélioration de la formation des T est encore à ce jour d'actualité. Garante d'une certaine efficacité dans les situations de tutorat (Crasborn *et al.*, 2008 ; Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Orland, 2001 ; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002 ; Williams & Prestage, 2002), la formation des T reste néanmoins encore facultative et superficielle dans bon nombre de pays (Korthagen *et al.*, 2005 ; Norman & Feiman Nemser, 2005). Le plus souvent peu informés et mal préparés (Clarke, 2003 ; Stotsky, 2006), ces derniers se trouvent « égarés dans le transfert » (Orland Barak, 2005) entre leur métier d'enseignant et celui de formateur (Bullough, 2005 ; Troger,

2003). Ils ne parviennent que rarement à s'extraire de leur statut d'enseignant expérimenté (Smith, 2005 ; Twombly *et al.*, 2006) et à répondre à la diversité des rôles qui leur sont attribués (Sanders, Dowson & Sinclair, 2005). Ce constat fait dire à certains auteurs qu'il existe « un point aveugle entre les connaissances sur la formation des enseignants et les pratiques actuelles de nombreux formateurs » (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007).

En écho avec ce constat, certains auteurs décrivent les principaux besoins de formation des T. Ils notent que ces derniers ne peuvent se satisfaire de leur expérience d'enseignant expérimenté (Smith, 2005) ou d'une rapide actualisation de leurs connaissances scientifiques à l'université (Koster *et al.*, 2005). La formation devrait leur permettre de se construire des compétences de conseil et de coaching (Clarke, 2003 ; Veenman *et al.*, 2001) afin qu'ils soient plus efficaces auprès des EF lors des situations d'observation de leur leçon ou en suivant de conseil (Orland, 2001). Plus largement, c'est toute une nouvelle génération (Twombly *et al.*, 2006) de T qu'il faudrait former afin qu'ils soient capables d'articuler théorie et pratique (Lunenberg *et al.*, 2007), de comprendre les besoins des EF (Koster *et al.*, 2005), d'alimenter leur pratique réflexive (Hudson, 2004), ou encore de s'engager à leurs côtés dans une démarche active de recherche de solutions aux problèmes rencontrés (Lunenberg *et al.*, 2007 ; Smith, 2003).

Cette recommandation unanime dans la littérature scientifique quant à la nécessité d'une formation des T interpelle d'autant plus qu'elle se positionne comme à contre-courant des dynamiques institutionnelles actuelles mais aussi des pratiques dans de nombreux pays. Souvent en effet, on remet au goût du jour le principe tant décrié d'un simple « report de statut » (*report statut*) assimilant tout bon enseignant à un tuteur efficace (Koerner, 1992 ; Little, 1990). Cette politique (également dictée par des considérations économiques) apparaît comme d'autant plus paradoxale qu'elle tend à isoler l'activité des T de la formation initiale proprement dite et à accentuer la dichotomie entre université et établissements scolaires pourtant considérée comme une source majeure de difficulté et d'inefficacité (Brisard & Malet, 2003 ; Korthagen *et al.*, 2005 ; Maandag *et al.*, 2007). Or, comme nous avons pu le préciser, c'est justement dans le cadre d'un renforcement du lien entre ces deux entités que la formation des EF, des T mais aussi des SU devrait être pensée (Bullough, 2005 ; Cochran-Smith, 2003 ; Scherff & Kaplan, 2006 ; Twombly *et al.*, 2006). Nombreuses sont en effet les études qui soulignent la nécessaire articulation de la formation professionnelle de chacun de ces acteurs avec l'instauration d'une communauté professionnelle des tuteurs (*professional mentor community*) (Carvez & Catz, 2004) ou d'un travail d'équipe collaboratif (Coronel *et al.*, 2003 ; Paquay, 2005). La mise en œuvre de cette collaboration collégiale (Bullough, 2005) permettrait en effet de rompre l'isole-

ment des T et des SU confrontés au quotidien à la complexité de leur activité (Strong & Baron, 2004 ; Wang & Odell, 2007), de mutualiser leurs expériences et leurs ressources (Feiman-Nemser, 2001) et de les faire tendre vers un objectif commun : l'optimisation de la formation des EF (Bullough & Draper, 2004).

Ce rapprochement souhaité des établissements scolaires et de l'université permettrait une optimisation de la formation des T et notamment : une meilleure explicitation du cahier des charges de la formation des EF (Carver & Katz, 2004 ; Williams & Prestage, 2002), une analyse de leur pratique à partir de leurs récits professionnels (Crasborn *et al.*, 2008 ; Zeek, Foote & Walker, 2001), des apports théoriques extraits de la recherche (Thies-Sprinthall, 1986) voire une implication dans des travaux de recherche (Smith, 2003 ; Twombly *et al.*, 2006). Réciproquement, les besoins de formation des SU pourraient être en partie satisfaits par une plus grande collaboration avec les T et les EF (Murray, 2005). Être en capacité d'interroger le métier dans ses dimensions génériques (Stotsky, 2006), être capable d'interagir avec les T et les EF en démontrant des compétences réflexives et organisationnelles (Koster *et al.*, 2005), de s'impliquer et d'accompagner les T et les EF dans des démarches actives de recherche (Zeichner, 2005), sont autant de compétences qui dépassent le cadre d'une seule maîtrise de savoirs disciplinaires (Stotsky, 2006) et dont la construction pourrait être alimentée par la constitution d'un véritable collectif de formation.

Cette revue de littérature montre l'enjeu fondamental que représente la situation de tutorat, et son optimisation pour la formation initiale des EF. C'est ici le challenge d'un positionnement de la formation des EN comme trait d'union entre université et établissements scolaires (Cochran-Smith, 2004 ; Imig & Imig, 2006), qu'il semble falloir viser afin que les enseignants formés aujourd'hui puissent pleinement concourir demain à l'efficacité du système éducatif.

Note de l'éditeur

Cette note de synthèse précède le prochain numéro (62) de Recherche et Formation consacré à l'accompagnement, au conseil et autres pratiques sociales se situant dans cette mouvance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdal-Haq I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Achinstein B. (2006). "New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (2), 123-138.
- Achinstein B., Athanases S. (2005). "Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors". *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.
- Allard C., Goldblatt P., Kemball J., Kendrick S., Millen K., Smith D. (2007). "Becoming a reflective community of practice". *Reflective Practice*, 8 (3), 299-314.
- Allen T., Day R., Lentz E. (2005). "The role of interpersonal comfort in mentoring relationships". *Journal of Career Development*, 31 (3), 155-169.
- Angelides P., Stylianou T., Leigh J. (2007). "The efficacy of collaborative networks in preparing teachers". *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 135-149.
- Arnaud C., Vanwildemeersch C. (2007). « Alternance intégrative et individualisation. Développer l'organisation apprenante en CFA ». *Éducation Permanente*, 173, 43-52.
- Arredondo D.E., Rucinski T. (1998). "Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees". *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (4), 300-327.
- Astier P. (2006). « Alternance construite, prescrite, vécue ». *Éducation Permanente*, 166, 137-145.
- Aufschnaiter C. (2003). "Interactive processes between university students: Structures of interactions and related cognitive development". *Research in Science Education*, 33, 341-374.
- Awaya A., McEwan H., Heyler D., Linsky S., Lum D., Wakukawa P. (2003). "Mentoring as a journey". *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Beattie M. (2002). "Educational Leadership: Modeling, mentoring, making and re-making a learning community". *European Journal of Teacher Education*, 25 (2-3), 199-221.
- Beattie M., Thiessen D. (1997). "School-based restructuring and curriculum change: Teachers' and students' contrasting perspectives". *The Curriculum Journal*, 8 (3), 411-440.
- Beck C., Kosnik C. (2000). "Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role". *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 207-224

- Beckers J. (2004). « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? ». *Recherche et Formation*, 46, 20-31.
- Bedin V., Jorro A. (éd.) (2007). « L'évaluation – conseil en éducation et formation ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18.
- Ben-Peretz M. (1995). "Curriculum of teacher education programs". In L.W. Anderson (éd.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 543-547). Oxford: Elsevier Science.
- Bertone S., Chaliès S., Clarke A., Méard J.A. (2006). "The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (2), 245-264.
- Bertone S., Méard J., Euzet J.P., Ria L., Durand M. (2003). "Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education". *Teaching and Teacher Education*, 19, 113-125.
- Bezzina C. (2002). "Rethinking teachers' professional development in Malta: Agenda for the twenty-first century". *Journal of In-Service Education*, 28 (1), 57-78.
- Bezzina C., Testa S. (2005). "Establishing schools as professional learning communities: Perspectives from Malta". *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 141-150.
- Blaya C., Baudrit A. (2006). « Le mentorat des enseignants en début de carrière: entre nécessité et faisabilité ? ». *Recherche et Formation*, 53, 22-34.
- Borko H., Elliott R., Uchiyama K. (2002). "Professional development: A key to Kentucky's educational reform effort". *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 969-987.
- Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M.E. (2008). "Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development". *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 417-436.
- Bourdeau J. (2002). « Vers une intégration pédagogique de la vidéocommunication dans la formation des maîtres ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (2), 289-304.
- Brisard E., Malet R. (2003). « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni: dispositifs d'alternance et modèles de formation ». *Revue Française de Pédagogie*, 144, 57-68.
- Bryk A., Campburn E., Louis K. (1999). "Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences". *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.

Bullough R.V. (2005). "Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity". *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

Bullough R.V., Draper R.J. (2004). "Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors and positioning theory". *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 407-420.

Bullough R.V., Draper R.J., Smith L., Birrell J.-R. (2004). "Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership". *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.

Bullough R.V., Kauchak D., Crow N.A., Hobbs S., Stokes D. (1997). "Professional development schools: Catalysts for teacher and school change". *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 153-159.

Bullough R.V., Young J., Birrell J., Clark D., Winston M., Egan L., Erickson M., Frankovich J., Brunetti S., Welling M. (2003). "Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching". *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

Burbank M.D., Kauchak D. (2003). "An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration". *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-514.

Butler D., Novak Lauscher H., Jarvis-Selinger S., Beckingham B. (2004). "Collaboration and self regulation in teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Carroll D. (2005). "Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning". *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.

Carver C.L., Katz D.S. (2004). "Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do?". *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449-462.

Castle S., Fox R.K., O'Hanlan Souder K. (2006). "Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non PDS teacher candidates". *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 65-80.

Chaliès S., Bertone S., Flavier E., Durand M. (2008). "Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system". *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.

Chaliès S., Durand M. (2000). « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de synthèse ». *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès S., Flavier E., Bertone S. (2007). "Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique ». *Ejrieps*, 12, 18-33.

Chaliès S., Ria L., Bertone S., Trohel J., Durand M (2004). "Interactions between pre-service and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews". *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 765-781.

Charlier B., Deale A., Deschryver N. (2002). « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (2), 345-365.

Cheong I.P. (2005). "Educating pre-service teachers for a sustainable environment". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 97-110.

Chetcuti D. (2007). "The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A Maltese case study". *Reflective Practice*, 8 (1), 137-149.

Chitpin S. (2006). "The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis". *Reflective Practice*, 7 (1), 73-86.

Christie F., Conlon T., Gemmell T., Long A. (2004). "Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision". *European Journal of Teacher Education*, 27 (2), 109-123.

Clark A. (2003). "Characteristics of cooperating teachers". *Canadian Journal of Education*, 26 (1), 237-256.

Clarke A. (2006). "The nature and the substance of cooperating teacher reflection". *Teaching and Teacher Education*, 22, 910-921.

Clarke A., Jarvis-Selinger S. (2005). "What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices". *Teacher and Teaching Education*, 21, 65-78.

Clark R. (1997). *Professional development schools: Policy and financing*. Washington, DC: AACTE.

Clavier L. (éd.) (2001). *Évaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions*. Paris: L'Harmattan.

Clément M., Vandenberghe R. (2000). "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?". *Teacher and Teaching Education*, 16, 81-101.

Clément M., Vandenberghe R. (2001). "How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field". *School Leadership and Management*, 21 (1), 43-57.

Cochran-Smith M. (2003). "Learning and unlearning: The education of teacher educators". *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 5-28.

Cochran-Smith M. (2004). "Defining the outcomes of teacher education: What's social justice go to do with it?". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (3), 193-212.

- Cochran-Smith M., Lytle S. L. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities". *Review of Research in Education*, 24 (1), 249-305.
- Cochran-Smith M., Zeichner K. (eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins C. (2004). "Envisaging a new education studies major: What are the core educational knowledges to be addressed in pre-service teacher education?". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (3), 227-240.
- Communication (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants dans l'Union européenne*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européens.
- Cope P., Stephen C. (2001). "A role for practising teachers in initial teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 913-924.
- Corley A., Thorne A. (2005). "Reflecting on practice: A partnership approach". *Reflective Practice*, 6 (2), 231-237.
- Coronel J., Carrasco M., Fernandez M., Gonzalez S. (2003). "Qualities of collaboration, professional development and teaching improvement: an experience in the university context". *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29 (2), 125-147.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen, T. (2008). "Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills". *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- Cros F. (éd.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Dana N. F., Yendol-Silva D. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks: California, Corwin Press.
- Darling-Hammond L. (éd.) (1994). *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond L. (1996). "The quiet revolution: Rethinking teacher development". *Educational Leadership*, 53 (6), 4-11.
- Darling-Hammond L. (2001). "When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia". *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 7-21.
- Darling-Hammond L. (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.

- Davis E.A (2006). "Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters". *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- De Jong O. (2000). "The teacher trainer as researcher: Exploring the initial pedagogical content concerns of prospective science teachers". *European Journal of Teacher Education*, 23 (2), 127-137.
- De Mulder E., Rigsby L. (2003). "Teachers' voices on reflective practice". *Reflective Practice*, 4 (3), 267-290.
- Deng Z. (2004). "The role of theory in teacher preparation: An analysis of the concept of theory application". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 143-157.
- Dennison S. (2000). "A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model". *The Journal of Primary Prevention*, 20 (3), 161-174.
- Desgagné S., Bednarz N., Lebus P., Poirier L., Couture C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Dugal J.P., Amade-Escot C. (2004). « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques ». *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Dugal J.P., Léziard Y. (2004). « La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation des conseillers pédagogiques ». *Revue Française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Durand M. (2000). « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs ». In C. Gohie, C. Alin (éd.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle* (p.161-180). Paris: L'Harmattan.
- Education Commission of States (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?* Denver, CO: Author.
- Edwards A., Protheroe L. (2003). "Teaching by proxy: Understanding how mentors positioned in partnership". *Oxford Review of Education*, 30 (2), 117-129.
- Eick C.J. (2002). "Job sharing their first year: a narrative of two partnered teachers' induction into middle school science teaching". *Teaching and Teacher Education*, 18, 887-904.
- Eick C.J., Ware F.N., Williams P.G. (2003). "Coteaching in a science methods course. A situated learning model of becoming a teacher". *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 74-85.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P., (éd.) (2009). *Former des enseignants professionnels à l'université: Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Paris: De Boeck.

- Fairbanks C.M., Freedman D., Kahn C. (2000). "The role of effective mentors in learning to teach". *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102-112.
- Fei-Ching C., Huo-Ming J. (2004). "Exploration of peer facilitator dynamics in two contrasting groups". *Instructional Science*, 34, 419-446.
- Feiman-Nemser S. (2001). "Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher". *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.
- Forbes C. (2004). "Peer mentoring in the development of beginning secondary science teachers: three cases studies". *Mentoring and Tutoring*, 12 (2), 219-239.
- Franke A., Dahlgren L. O. (1996). "Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.
- Freese A.R. (2006). "Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry". *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- Furlong J., Whitty G., Whiting C., Miles S., Barton L., Barrett E. (1996). "Re-defining partnership: Revolution or reform in initial teacher education?". *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), 39-55.
- Garcia L., Roblin N. (2008). "Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience". *Teaching and Teacher Education*, 24, 104-116.
- Gilles C., Wilson J. (2004). "Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program". *Mentoring and Tutoring*, 12 (1), 87-106.
- Giebelhaus C., Bowman C. (2002). "Teaching mentors: Is it worth the effort?". *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254.
- Glazer C., Abbott L., Harris J. (2004). "A teacher developed process for collaborative professional reflection". *Reflective Practice*, 5 (1), 33-46.
- Gomez F. (2004). « De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes ». *Recherche et Formation*, 47, 105-126.
- Good T., McCaslin M., Tsang H., Zhan J., Wiley C., Bozack A. (2006). "How well do 1st year teachers teach?". *Journal of Teacher Education*, 57 (4), 410-430.
- Goodlad J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grainger T., Barnes J., Scoffham S. (2004). "A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education". *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), 243-253.
- Grisham D.L., Bergeron B., Brink B., Farnan N., Lenski S.D., Meyerson M.J. (1999). "Connecting communities of practice through Professional Development School Activities". *Journal of Teacher Education*, 50 (3), 182-191.

- Grisham D., Ferguson J., Brink B. (2004). "Mentoring the mentors : Student teachers' contributions to the middle school classroom". *Mentoring and Tutoring*, 12 (3), 307-319.
- Grosjean S. (2006). « La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction ». *Education Permanente*, 169, 89-107.
- Hahn C. (2007). « Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur ». *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Hamre B., Oyster C. (2004). "Preparing teachers for inclusive classrooms". *Journal of Teacher Education*, 55 (2), 154-163.
- Hargreaves A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher College Press.
- Harrison J., Dymoke S., Pell T. (2006). "Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice". *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Harrison J., Lawson T., Wortley A. (2005). "Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings". *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 267-292.
- Harry M.M., Van Tassel F. (2005). "The professional development school as learning organization". *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 179-194.
- Hascher T., Cocard Y., Moser P. (2004). "Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637.
- Hastings W. (2004). "Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Haymore Sandholtz J. (2000). "Interdisciplinary team teaching as a form of professional development". *Teacher Education Quarterly*, 27 (3), 39-54.
- Haymore Sandholtz J. (2002). "Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership". *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Hebert E., Worthy T. (2001). "Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success". *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008). "Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues". *Educational Research Review*, 3 (2), 168-186.
- Hermann-Wilmarth J. (2005). "Listening to Anthony. The case of a disruptive pre-service teacher". *Journal of Teacher Education*, 56 (5), 471-481.

Hess E.K. (2000). *An investigation of the facilitators of and the barriers to the collaboration process in professional development schools (PDS): A meta-ethnography 1990-1998*. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University, Washington, DC.

Heung-Ling Y. (2003). "Mentoring student-teacher case studies". *Early Child Development and Care*, 173 (1), 33-41.

Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional schools*. East Lansing, MI: Author.

Holmesland I., Hostmark Tarrou A.L. (2001). "Institutionalising research in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators". *European Journal of Teacher Education*, 24 (1), 67-76.

Hudson P. (2004). "Specific mentoring: A theory and model for developing science teaching practices". *European Journal of Teacher Education*, 27 (2), 139-146.

Husu J., Toom A., Patrikainen S. (2008). "Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies". *Reflective Practice*, 9 (1), 37-51.

Huysman M. (2000). "An organization learning approach to the learning organization". *European Journal of Work and Organization Psychology*, 9, 133-145.

Imants J. (2002). "Restructuring schools as a context for teacher learning". *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.

Imants J., Slegers P., Witziers B. (2001). "The tension between organisational substructures in secondary schools and educational reform". *School Leadership and Management*, 21, 289-308.

Imig D., Imig S. (2006). "What do beginning teachers need to know?". *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 286-291.

Intrator S. (2006). "Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom". *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 232-239.

Jenkins J., Veal M. (2002). "Preservice teachers' PCK development during peer coaching". *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 56-73.

Jipson J., Paley N. (2000). "Because no one gets where alone: Collaboration as co-mentoring". *Theory into Practice*, 39 (1), 36-42.

Johnson D., Johnson R. (1999). "Making cooperative learning work". *Theory into Practice*, 38 (2), 67-74.

Johnson K. A. (2003). " 'Every experience is a moving force' : Identity and growth through mentoring". *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.

- Johnston D.K., Duvernoy R., McGill P., Will J.F. (1996). "Educating teachers together: Teachers as learners, talkers and collaborators". *Theory into Practice*, 35, 173-178.
- Johnston M., Kirschner B. (Eds.). (1996). "The challenges of school/university collaboration". *Theory into Practice*, 35 (3).
- Jorro A. (2007). « L'alternance recherche-formation-terrain professionnel ». *Recherche et Formation*, 54, 101-114.
- Kaminski E. (2003). "Promoting pre-service teacher education students' reflective practice in mathematics". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (1), 21-32.
- Kelchtermans G., Ballet K. (2002). "The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation". *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- King M., Newmann F. (2000). "Will teacher learning advance school goals?" *Phi Delta Kappa*, 81, 576-580.
- Kochan F.K., Kunkel R.C. (1998). "The learning coalition: Professional Development Schools in Partnership". *Journal of Teacher Education*, 49 (5), 325-333.
- Kochan F., Trimble S. (2000). "From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships". *Theory into Practice*, 39 (1), 20-28.
- Koerner M. (1992). "The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching". *Journal of Teacher Education*, 43, 46-56.
- Kohler F., Henning J., Usma-Wilches J. (2008). "Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample". *Teaching and Teacher Education*, 24, 2108-2117
- Korthagen F., Loughran J., Lunenberg M. (2005). "Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue". *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Korthagen F., Loughran J., Russell T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Koster B., Brekelmans M., Korthagen F., Wubbels T. (2005). "Quality requirements for teacher educators". *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Krecic M.J., Grmek M.I. (2008). "Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- Kwakman K. (2003). "Factors affecting teacher's participation in professional learning activities". *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

Kwan T., Lopez-Real F. (2005). "Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275-287.

Kynäslähti H., Kansanen P., Jyrhämä R., Krokfors L., Maaranen K., Toom A. (2006). "The multimode programme as a variation of research-based teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 22, 246-256.

Kyriacou C., Avramidis E., Hoie H., Stephens P., Hultgren A. (2007). "The development of student teachers' view on pupils misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway". *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 293-307.

Larose F., Lenoir Y., Grenon V., Spallanzani C. (2000). « Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs ». *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 275-288.

Le Cornu R., Ewing R. (2008). "Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... Reconstructing the past to embrace the future". *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799-1812.

Leshem S. (2008). "Novices and veterans journeying into real-world teaching: How veteran learns from novice". *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 204-215.

Leshem S., Trafford V. (2006). "Stories as mirrors: Reflective practice in teaching and learning". *Reflective Practice*, 7 (1), 9-27.

Levin B., Rock T. (2003). "The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools". *Journal of Teacher Education*, 54 (2), 135-149.

Little J. (1990). "The mentor phenomenon and the social organization of teaching". In C.B. Cazden (ed.), *Review of research in education* (p. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Little J. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three years study of restructuring schools*. Berkeley: University of California.

Loughran J. (2006). "A response to "reflecting on the self". *Reflective Practice*, 7 (1), 43-53.

Loughran J. (2007). "Researching teacher education practices". *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 12-20.

Loughran J., Berry A. (2005). "Modelling by teacher educators". *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.

- Loughran J., Brown J., Doecke B. (2001). "Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (1), 7-23.
- Lunenberg M., Korthagen F. (2003). "Teacher educators and student-directed learning". *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 29-44.
- Lunenberg M., Korthagen F., Swennen A. (2007). "The teacher educator as a role model". *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Lunenberg M., Snoek M., Swennen A. (2000). "Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands". *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 251-260.
- Lunenberg M., Willemse M. (2006). "Research and professional development of teacher educators". *European Journal of Teacher Education*, 29 (1), 81-98.
- Maandag D.W., Folkert Deinum J., Hofman A.W., Buitink J. (2007). "Teacher education in schools: An international comparison". *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151-173.
- Maaranen K., Krokfors L. (2007). "Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes". *Reflective Practice*, 8 (3), 359-373.
- Macleay R., White S. (2007). "Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers". *Reflective Practice*, 8 (1), 47-60.
- Maloney C., Campbell-Evans G. (2002). "Using interactive journal writing as a strategy for professional growth". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 39-50.
- Manouchehri A. (2002). "Developing teaching knowledge through peer discourse". *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 715-737.
- Maubant P., Lenoir Y., Routhier S., Olivier A., Lisée V., Hassani N. (2005). « L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75.
- Maynard T. (2000). "Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training". *Mentoring and Tutoring*, 8 (1), 18-30.
- Meijer P.C., Zanting A., Verloop N. (2002). "How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions and significance". *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (éd.) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Metzler M., Tjeerdsma Blankenship B. (2008). "Taking the next step: Connecting teacher education, research on teaching, and program assessment". *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 1098-1111.

Miller L., Silvernail D. (1994). "Wells junior high school: Evolution of a professional development school". In: Darling-Hammond, L. (ed.), *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a profession* (p. 28-49). New York: Teachers College Press.

Mulle L. (2006). "Preservice teachers' inquiry in a Professional Development School context: implications in the practicum". *Teacher and Teaching Education*, 22 (2), 205-218.

Mullen C. (2000). "Constructing co-mentoring partnership: Walkways we must travel". *Theory into Practice*, 39 (1), 4-11.

Mullen C. (2001). "Disabilities awareness and the pre-service teacher: a blueprint of a mentoring intervention". *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 39-61.

Mullen C., Lick D. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: Falmer Press.

Murray J. (2005). "Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher education". *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 67-85.

Nault G. (2004). « Une expérience de mentorat en ligne: des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices ». *Formation et Profession*, 10 (2), 18-30.

Neapolitan J. (2004). "Doing professional development school work: A tale of heroes, allies and dragons at the doors". *Reflective Practice*, 5 (1), 79-90.

Nokes J., Bullough R., Egan W., Birrell J., Hansen M. (2008). "The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools". *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.

Norman P. J., Feiman-Nemser S. (2005). "Mind activity in teaching and mentoring". *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.

Orland L. (2001). "Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor". *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 75-88.

Orland-Barak L. (2005). "Lost in translation. Mentor learning to participate in competing discourses of practice". *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 355-366.

Orland-Barak L., Klein S. (2005). "The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice". *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.

Ottesen E. (2007). "Teachers 'in the making': Building accounts of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 23, 612-623.

Pajak E. (2001). "Clinical supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and challenges". *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233-243.

Paquay L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité ». *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 26-38.

Paris C., Gespass S. (2001). "Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision". *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 398-412.

Parker-Katz M., Bay M. (2008). "Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders". *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1259-1269.

Parsons M., Stephenson M. (2005). "Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 95-116.

Penso S. (2002). "Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 25-37.

Pérez Roux T. (2007). « Accompagnement des enseignants en formation initiale: le point de vue des formés sur la relation tuteur stagiaire ». *Recherche et Formation*, 55, 135-150.

Perrenoud P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». In P. Lhez, D. Millet, B. Séguier (éd.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 10-27). Paris: Seli Arslan.

Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (éd.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.

Peters J. (2002). "University – School collaboration: Identifying faulty assumptions". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (3), 229-242.

Phillion J., Connely M. (2004). "Narrative, diversity, and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20, 457-471.

Ponte P., Ax J., Beijgaard D., Wubbels T. (2004). "Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators". *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.

Price J., Valli L. (2005). "Preservice teachers becoming agents of change". *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 57-72.

Reis-Jorge J. (2005). "Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 303-319.

Reynolds A., Ross S.M., Rakow J.H. (2002). "Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: a comparison of professional development school and non-professional development school graduates". *Teaching and Teacher Education*, 18, 289-303.

Rhine S., Bryant J. (2007). "Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue". *Reflective Practice*, 8 (3), 345-358.

Ria L., Chaliès S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants ». *Recherche et Formation*, 42, 7-19.

Rice E.H. (2002). "The collaboration process in Professional Development School: Results of a meta-ethnography, 1990-1998". *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 55-67.

Ridle D.S., Hurwitz S., Davis Hackett M., Miller K.K. (2005). "Comparing PDS and campus based preservice teacher preparation. Is PDS based preparation really better?". *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 46-56.

Rippon J.H., Martin M. (2006). "What makes a good induction supporter?". *Teaching and Teacher Education*, 22, 88-99.

Robinson M., McMillan W. (2006). "Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 22, 327-336.

Rodgers A., Keil V. (2007). "Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context". *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.

Roehrig A., Bohn C., Turner J., Pressley M. (2008). "Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices". *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 684-702.

Rosaen C., Lundeberg M., Cooper M., Fritzen A., Terpstra M. (2008). "How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?". *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 347-360.

Ross J.A. (1995). "Professional Development Schools: Prospects for institutionalization". *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 195-202.

Roth W.M., Tobin K. (2001). "Learning to teach science as practice". *Teaching and Teacher Education*, 17, 741-762.

Rueda R., Monzo L. (2002). "Apprenticeship for teaching: professional development issues surrounding the collaborative relationship between teachers and paraeducators". *Teaching and Teacher Education*, 18, 503-521.

Ryan J., Scott A. (2008). "Integrating technology into teacher education: How online discussion can be used to develop informed and critical literacy teachers". *Teaching and Teacher Education* 24 (6), 1635-1644

- Sanders M., Dowson M., Sinclair C. (2005). "What do associate teachers do anyway? A comparison of theoretical conceptualizations in the literature and observed practices in the field". *Teachers College Record*, 107 (4), 706-738.
- Sandholtz J.H. (2002). "Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership". *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Scantlebury K., Gallo-Fox J., Wassell B. (2008). "Coteaching as a model for pre-service secondary science teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 967-981.
- Schepens A. (2005). "Design and methodological issues related to research on partnerships between a teacher education institution and schools". In D. Beijaard, P.C. Meijer, G.G. Morine-Dershimer, H. Tillema (eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (p. 331-348). Dordrecht, The Netherlands: Elsevier.
- Schepens A., Aelterman A., Van Keer H. (2007). "Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interview through changes in interactive cognitions". *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Scherff L. (2008). "Disavowed the stories of two novice teachers". *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1317-1332.
- Scherff L., Kaplan J. (2006). "Reality check: A teacher educator returns home". *Studying Teacher Education*, 2 (2), 155-167.
- Scribner J.P. (1999). "Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning". *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- Scribner J., Sunday Cockrell K., Cockrell D., Valentine J. (1999). "Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process". *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- Shoham E., Penso S., Shiloah N. (2003). "Novice teachers' reasoning when analyzing educational cases". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (3), 195-211.
- Shulman J. (2004). "From inspired vision to impossible dream: The dangers of imbalanced mentoring". *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 393-406.
- Shulman L., Sherin M. (2004). "Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives". *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 135-140.
- Shulz R., Hall C. (2004). "Difficulties in promoting inquiry in teacher education partnerships: English and Canadian perspectives". *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), 255-269.
- Siebert C.J., Clark A., Kilbridge A., Peterson H. (2006). "When preservice teachers struggle or fail: Mentor teachers' perspective". *Education*, 126 (3), 409-422.

Sim C. (2006). "Preparing the professional experiences incorporating preservice teachers as communities of practice. *Teacher and Teaching Education*, 22 (1), 77-83.

Smagorinsky P., Cook L.S., Jackson A.Y., Fry P.G. (2004). "Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity". *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 8-24.

Smith K. (2003). "So, what about the professional development of teacher educators?". *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215.

Smith K. (2005). "Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?". *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.

Smith K., Lev Ari L. (2005). "The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students". *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 289-302.

Smith K., Sela O. (2005). "Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators". *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 293-310.

Smith T., Ingersoll R. (2004). "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?". *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-715.

Snow-Gerono J. (2005). "Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning community". *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.

Spindler J., Biott C. (2000). "Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging collegiality in a context of performance management". *Educational Research*, 42 (3), 275-285.

Stanulis R.N., Fallona C.A., Pearson C.A. (2002). "Am I doing what I am supposed to be doing ? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching". *Mentoring and Tutoring*, 10 (1), 72-81.

Stanulis R.N., Russel D. (2000). "Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers". *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.

Stotsky S. (2006). "Who should be accountable for what beginning teachers need to know?". *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 256-268.

Strong M., Baron W. (2004). "An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses". *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.

Sumsion J., Patterson C. (2004). "The emergence of community in a preservice teacher education program". *Teaching and Teacher Education*, 20, 621-635.

Swennen A., Jorg T., Korthagen F. (2004). "Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques". *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 265-283.

Taylor L. (2004). "How student teachers develop their understanding of teaching using ICT". *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30 (1), 43-56.

Talvitie U., Peltokallio L., Männistö P. (2000). "Student teachers' view about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 79-88.

Teitel L. (1997). "Professional Development Schools and the transformation of teacher leadership". *Teacher Education Quarterly*, 24 (1), 9-22.

Teitel L. (1998). "Separations, divorces, and open marriages in Professional Development School partnerships". *Journal of Teacher Education*, 49 (2), 85-96.

Teitel L. (2001). "An assessment framework for professional development schools: Going beyond the leap of faith". *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 57-69.

Thies-Sprinthall L. (1986). "A collaborative approach for mentor training: A working model". *Journal of Teacher Education*, 37, 13-20.

Thornley C., Parker R., Read K., Eason V. (2004). "Developing a research partnership: Teachers as researchers and teacher educators". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (1), 48-62.

Tigheelaar A., Korthagen F. (2004). "Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour". *Teaching and Teacher Education*, 20 (7), 665-679.

Tillema H.H. (2000). "Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action". *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591

Toll C., Nierstheimer S., Davis-Lenski S., Kolloff P. (2004). "Washing our students clean". *Journal of Teacher Education*, 55 (2), 164-176.

Troger V. (2003). « Des identités professionnelles à l'épreuve du changement: les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM ». *Revue Française de Pédagogie*, 142, 79-88.

Trohel J., Chaliès S., Saury J. (2004). « La dynamique des interactions tuteurs stagiaires en situation de conseil pédagogique ». *Savoirs*, 5, 121-140.

Trumbull D., Fluett K. (2008). "What can be learned from writing about early field experiences?". *Teaching and Teacher Education* 24 (6), 1672-1685.

Twombly S., Wolf-Wendel L., Williams J., Green P. (2006). "Searching for the next generation of teacher educators". *Journal of Teacher Education*, 57 (5), 498-511.

Valli L. (2000). "Connecting teacher development and school improvement: Ironic consequences of a preservice action research course". *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 115-130.

Van Huizen P., Van Oers B., Wubbels T. (2005). "A vygotskian perspective on teacher education". *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267-290.

Vanhulle S. (2005). « L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi ». In J. Treignier, B. Daunay (éd.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (p. 13-31). Paris: INRP.

Veenman S., Benthum N., Bootsma D., Van Dieren J., Van Der Kemp N. (2002). "Cooperative learning and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.

Veenman S., Denessen E., Gerrits J., Kenter J. (2001). "Evaluation of a coaching programme for cooperating teachers". *Educational Studies*, 27 (3), 317-340.

Vescio V., Ross D., Adams A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning". *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Vinatier I. (2006). « La figure du praticien réflexif dans des entretiens de conseil : analyse de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants ». Journées d'études du CNAM, *Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs ? Quels individus ?* (mars), Paris.

Violet D. (2005). « Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres ». *Recherche et Formation*, 50, 117-131.

Walkington J. (2005). "Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 53-64.

Walsh K., Elmslie L. (2005). "Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 5-21.

Wang J., Odell S.J. (2007). "An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform minded ways as a context". *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.

Wang J., Strong M., Odell S.J. (2004). "Mentor-novice conversations about teaching: A comparison of two U.S and two Chinese cases". *Teachers College Record*, 106 (4), 775-813.

- Ward J.R., McCotter S. (2004). "Reflection as a visible outcome for preservice teachers". *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Webb N., Mastergeorge A. (2003). "Promoting effective helping behaviour in peer-directed groups". *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.
- Weiss E.M., Weiss S. (2001). "Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture". *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Weiss J. (2000). « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation ». *Revue Française de Pédagogie*, 132, 11-22.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E.C., Snyder W.M. (2000). "Communities of practice: The organization frontie"r. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.
- Whitehead J., Fitzgerald B. (2007). "Experiencing and evidencing learning through self study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership". *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 1-12.
- Wideen M., Mayer-Smith J., Moon B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Williams A., Prestage S. (2002). "The induction tutor: Mentor, manager or both?". *Mentoring and Tutoring*, 10 (1), 36-46.
- Williams A, Prestage S., Bedward J. (2001) "Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of Newly Qualified Teachers". *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 253-267.
- Wilson E.K. (2006). "The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants". *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 22-31.
- Wood A. (2005). "The importance of principals: site administrator's roles in novice teacher education". *American Secondary Education*, 29 (2/3), 207-219.
- Wood E., Benett N. (2000). "Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning". *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Worthy J. (2005). "It didn't have to be so hard: The first years of teaching in an urban school". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 379-398.
- Wray S. (2007). "Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1139-1152.

- Yayli D. (2008). "Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 889-900.
- Yee Fan Tang S. (2003). "Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience". *Teaching and Teacher Education*, 19, 483-498.
- Yee Fan Tang S., Wai Kwan Chow A. (2007). "Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework". *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- Yendol-Silva D., Dana N.F. (2001). "Collaborative supervision in the professional development school". *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (4), 305-321.
- Yendol-Silva D., Dana N.F. (2004). "Encountering new spaces: Teachers developing voice within a professional development school". *Journal of Teacher Education*, 55 (2), 128-140.
- Yogev S., Yogev A. (2006). "Teacher educators as researchers: A profile of research in Israeli teacher colleges versus university departments of education". *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 32-41.
- Young J., Bullough R.V., Draper R.J., Smith L.K., Erickson L.B. (2005). "Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry". *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 169-188.
- Zanting A., Verloop N., Vermunt J.D. (2001). "Student teachers eliciting mentors practical knowledge and comparing it to their own beliefs". *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zanting A., Verloop N., Vermunt J.D. (2003). "Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical Knowledge". *Higher Education*, 46, 195-214.
- Zeek C., Foote M., Walker C. (2001). "Teacher stories and transactional inquiry. Hearing the voices of mentor teachers". *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 377-385.
- Zeichner K. (1992). "Rethinking the practicum in the Professional Development School partnership". *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.
- Zeichner K. (2002). "Beyond traditional structures of student teaching". *Teacher Education Quarterly*, 59-64.
- Zeichner K. (2005). "Becoming a teacher educator: A personal perspective". *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- Zeichner K. (2006). "Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education". *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 326-340.

Zeichner K., Hutchinson E. (2004). « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants ». *Recherche et Formation*, 47, 69-78.

Zheng B., Webb L. (2000). "A new model of student teacher supervision: perceptions of supervising teachers". *Paper presented at the annual meeting of mid-south educational research association*. Bowling Green, KY, November 15-17.

